

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE DE L'INFLUENCE DES ACTIONS POSÉES PAR
L'ENSEIGNANT DE CLASSE ORDINAIRE SUR LA QUALITÉ DE
L'INTÉGRATION SOCIALE DE L'ÉLÈVE PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE
INTELLECTUELLE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
VÉRONIQUE RICARD

NOVEMBRE 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui, au cours de la longue période entourant la réalisation de ce mémoire, m'ont aidée, soutenue et conseillée judicieusement.

Dans un premier temps, je remercie monsieur Éric Dion, directeur de ce mémoire, pour son appui, son temps, son assistance lors du traitement des données quantitatives et pour son aide lors de la rédaction des pages qui suivent.

Je voudrais aussi souligner la collaboration de monsieur Robert Doré, co-directeur de ce mémoire, pour son soutien, sa disponibilité, son écoute, ses encouragements et sa grande délicatesse.

Je ne pourrais passer sous silence l'aide que m'a apportée mon amie, Cathy-Ann Boiteau.

Je remercie également l'ensemble des enseignants qui ont bien voulu partager leur expérience d'intégration.

Enfin, j'adresse un merci tout particulier à ceux sans qui je n'aurais pu faire cette recherche...les élèves qui présentent une déficience intellectuelle.

Finalement, j'adresse un mot tout spécial à ma famille qui a cru en moi.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLES DES MATIÈRES	iii
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le problème.....	3
1.2 Les facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI	5
1.3 Les objectifs et la question de recherche.....	9
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL.....	10
2.1 L'intégration scolaire	10
2.2 Les élèves présentant une déficience intellectuelle	12
2.3 Les compétences sociales de l'élève intégré	14
2.4 Les actions entreprises par les enseignants	15
CHAPITRE III	
LA MÉTHODE.....	17
3.1 L'échantillon	17
3.2 L'instrument.....	19
3.2.1 L'entrevue avec l'enseignant sur les actions visant l'intégration.....	19
3.2.2 La fiche descriptive.....	20
3.2.3 Le questionnaire aux élèves sur les actions visant l'intégration.....	20
3.2.4 Le statut sociométrique.....	21

3.3	La procédure.....	22
CHAPITRE IV		
	LES RÉSULTATS	24
4.1	L'entrevue avec l'enseignant sur les actions visant l'intégration.....	24
4.2	Le questionnaire aux élèves sur les actions visant l'intégration	25
4.3	Les actions visant l'intégration selon l'entrevue à l'enseignant et le questionnaire aux élèves.....	28
4.4	Le statut sociométrique et actions visant l'intégration	32
CHAPITRE V		
	LA DISCUSSION	34
	LA CONCLUSION.....	38
APPENDICE A		
	LE PROTOCOLE D'ENTREVUE.....	39
APPENDICE B		
	LES RÉSUMÉS	42
APPENDICE C		
	LA FICHE DESCRIPTIVE	54
APPENDICE D		
	LE QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES	60
APPENDICE E		
	LE TEST SOCIOMÉTRIQUE.....	62
APPENDICE F		
	LETTRES DE CONSENTEMENT	63
	F.1 VERSION PARENTS DE L'EPDI	63
	F.2 VERSION PARENTS DES ÉLÈVES ORDINAIRES	64

LES RÉFÉRENCES.....65

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.3 Actions posées par l'enseignant pour favoriser l'intégration sociale de l'EPDI. Lien entre les données recueillies à l'entrevue et aux questionnaire.....	29

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Les caractéristiques de l'échantillon.....	18
4.1 Items retenus pour le questionnaire des élèves sur les actions de l'enseignant visant à favoriser l'intégration sociale de l'EPDI.....	27
4.3 Les ressources additionnelles en classe ordinaire.....	31

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

AAMR : American Association on Mental Retardation

EHDAA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

EPDI : Élève présentant une déficience intellectuelle

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

O.P.C.H.Q. : Office des personnes handicapées de Québec

RÉSUMÉ

Depuis quelques années, de plus en plus d'élèves présentant une déficience intellectuelle (EPDI) sont intégrés à l'école ordinaire au primaire. La qualité de l'intégration sociale de ces élèves est un sujet de préoccupation pour leurs parents et pour leurs enseignants. En effet, leur intégration sociale pose problème puisque certains de ces élèves sont acceptés par leurs pairs tandis que plusieurs sont rejetés. Un des facteurs susceptibles d'influencer l'intégration sociale des élèves qui présentent une déficience intellectuelle concerne les actions posées par l'enseignant de la classe ordinaire. Plus précisément, il est possible que l'organisation d'interactions entre l'EPDI et ses pairs, que la teneur émotive des interventions faites auprès de l'EPDI ainsi que le discours en faveur de l'intégration véhiculé auprès des élèves ordinaires jouent un rôle sur la qualité de l'intégration sociale de ces élèves. L'objectif de ce mémoire est de tenter de déterminer le lien entre la qualité de l'intégration sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle et les actions posées par l'enseignant de la classe ordinaire au primaire.

L'intégration sociale de 12 élèves présentant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire de la 3^e à la 6^e année est évaluée par le biais d'un test sociométrique. Les actions que pose l'enseignant de la classe ordinaire afin de promouvoir, ou non, l'intégration sociale de ces EPDI sont examinées au moyen d'entrevues individuelles. De plus, un questionnaire remis aux élèves des 12 classes ordinaires est utilisé pour valider l'information recueillie auprès de l'enseignant.

Les résultats indiquent que la qualité de l'intégration sociale des EPDI est en lien direct avec les actions que pose l'enseignant de la classe ordinaire. Suite à la passation d'un test sociométrique, les EPDI qui obtiennent un haut score sont ceux intégrés dans les classes où l'enseignant pose beaucoup d'actions afin de promouvoir l'intégration sociale de cet EPDI. À l'inverse, les EPDI moins bien intégrés socialement sont ceux qui se retrouvent dans les classes où l'enseignant pose peu d'action pour favoriser leur intégration sociale.

Parallèlement, les résultats obtenus au questionnaire des élèves indiquent que lorsque deux adultes sont présents à temps plein dans la classe, par exemple un enseignant et un technicien, les élèves sont confus en ce qui a trait à la personne responsable de la classe. Les élèves ne font pas la différence entre l'enseignant et la personne ressource.

Des suggestions sont formulées afin de mieux comprendre la nature des actions que peut poser un enseignant de classe ordinaire au primaire afin de promouvoir l'intégration sociale des EPDI.

Mot-clés : intégration scolaire, intégration sociale, classe ordinaire, élèves présentant une déficience intellectuelle, compétences sociales, statut social, acception des pairs, actions des enseignants.

L'INTRODUCTION

Dans sa dernière politique de l'adaptation scolaire, le MELS, (1999, p.13) affirme que l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) constitue l'une des priorités de l'école d'aujourd'hui. Les plus récentes statistiques fournies par le MEQ confirment que les élèves qui présentent une déficience intellectuelle sont de plus en plus intégrés en classe ordinaire au primaire. Pour l'année scolaire 2002-2003, 255 élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère avec soutien à l'enseignant et à l'élève étaient intégrés en classe ordinaire. Ce chiffre correspond à 16% de l'ensemble de cette population d'élèves.

L'ensemble des auteurs qui traitent de l'intégration des élèves présentant une déficience intellectuelle (EPDI) considèrent que l'intégration ne doit pas se limiter à une simple présence physique en classe ordinaire (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Ces élèves doivent participer à l'ensemble des aspects de la vie scolaire et surtout être intégrés socialement au groupe de leurs compagnons de classe. Il semble, au plan empirique, que l'intégration favorise le développement social de l'EPDI seulement si celui-ci interagit fréquemment et de manière positive avec ses pairs, autrement dit s'il est intégré socialement (Guralnick et Neville, 1997).

Leur intégration sociale n'est cependant pas toujours réussie, certains EPDI étant très bien intégrés à leur groupe de pairs, alors que d'autres rencontrent des difficultés (Siperstein et Leffert, 1997). Dans les faits, plusieurs recherches attestent que les élèves qui présentent une déficience intellectuelle vivent plus de rejet et d'isolation que les élèves qui ne présentent pas de déficience intellectuelle. Ils sont aussi moins sollicités pour jouer avec leurs compagnons de classe. (Gresham, 1981)

Diverses expériences d'intégration positives d'EPDI confirment qu'il convient de s'attarder aux facteurs qui influencent la qualité de leur intégration sociale. Le degré de déficience est, certes, un facteur important, mais il est impossible d'y remédier. Quant à l'entraînement à de bonnes compétences sociales cette technique a été remise en question par certains auteurs (Maag, 2005). Cette recherche tente donc d'identifier un facteur, dit malléable, c'est-à-dire susceptible d'être modifié par une intervention. Dans la littérature,

le facteur susceptible d'influencer la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI concerne les actions posées par l'enseignant.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Au Québec et ailleurs en Amérique du Nord, le milieu scolaire encourage l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté (EHDAA), notamment ceux présentant une déficience intellectuelle (EPDI). Depuis quelques années, le taux d'intégration en classe ordinaire a augmenté de façon importante (MEQ, 1999). Ce n'est certes pas un hasard étant donné la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) qui privilégie l'intégration dans les classes et les groupes ordinaires de tous les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

1.1 Le problème

Indépendamment du bien-fondé de cette orientation, l'intégration physique, c'est-à-dire une simple présence corporelle en classe ordinaire, ne garantit pas l'intégration. Celle-ci doit impliquer une participation réelle aux activités de la classe. Dans les faits, il est de plus en plus évident que plusieurs EPDI rencontrent des problèmes sur le plan de l'intégration, notamment au plan social. Plusieurs de ces élèves sont rejetés ou ignorés par les élèves

ordinaires, ces derniers disant ne pas aimer jouer avec les EPDI et ne pas entretenir de relation d'amitié avec eux (Taylor, Asher et Williams, 1987). Il n'est donc pas étonnant que les EPDI rapportent souvent se sentir anxieux face aux interactions avec leurs pairs et ressentent la solitude (Luftig, 1988; Williams et Asher, 1992). La situation de ces élèves est de toute évidence peu enviable, ce qui inquiète d'ailleurs leurs parents (Guralnick, Connor, Neville et Hammond, 2002).

L'étude de Taylor et de ses collègues (1987) illustre bien les problèmes d'intégration sociale des EPDI. Ces auteurs ont demandé aux élèves ordinaires de dire à quel point ils aimait jouer avec chacun des élèves de leur classe, incluant leur compagnon de classe présentant une déficience intellectuelle. Les données recueillies ont été utilisées pour identifier les élèves qui étaient rejetés, c'est-à-dire ceux qui étaient exclus et ignorés par les autres élèves de la classe. Alors que seulement 14% de élèves ordinaires étaient rejetés par leurs pairs, c'était le cas pour les trois quarts (77%) des EPDI.

Une recension des études sur la qualité de l'intégration sociale des EPDI en classe ordinaire confirme le portrait négatif de la situation (Freeman, Stephanny, Alkin et Marvin, 2000). Les neuf études recensées par ces auteurs démontrent clairement que les élèves qui présentent une déficience intellectuelle sont moins bien acceptés et plus rejetés que les élèves qui ne présentent pas de déficience. Ces études démontrent également que la majorité de ces élèves ont peu ou pas d'amis et qu'ils sont souvent considérés comme des étrangers par les élèves ordinaires.

Bien que le portrait de la situation soit généralement sombre, certains auteurs ont identifié des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui étaient relativement bien acceptés par leur groupe de pairs. À titre d'exemple, Sale et Carey (1995) ont observé des élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage qui étaient bien intégrés aux jeux et activités de leurs compagnons de classe ordinaire.

En ce qui a trait aux EPDI en particulier, Siperstein et Leffert (1997) ont interrogé 764 élèves dans 34 classes ordinaires. Ils sont parvenu à identifier 20 EPDI populaires auprès de

leurs compagnons de classe. Marwell (1990) a aussi observé des situations d'intégration sociale positives où des EPDI réussissaient à être acceptés dans leur groupe.

Malgré la rareté des études sur les EPDI bien intégrés, elles sont essentielles à la compréhension de la qualité de l'intégration sociale chez cette population d'élèves. En effet, ces études sont susceptibles de permettre l'identification des facteurs responsables de la situation sociale enviable de ces élèves, ce qui en retour pourrait guider l'élaboration d'interventions pour améliorer l'intégration sociale des nombreux EPDI qui rencontreront des difficultés sociales. Pour ce faire, il est donc important de distinguer les EPDI bien intégrés de ceux qui le sont moins en s'attardant aux facteurs dit malléables, c'est-à-dire les facteurs susceptibles d'être influencés par une intervention.

La notion de facteurs malléables origine des travaux de l'intervention auprès d'adolescents. À titre d'exemple, Patterson (1986) a étudié les différences entre les familles d'adolescents délinquants et les familles d'adolescents non délinquants. Il a relevé de nombreuses différences entre ces deux groupes de familles, mais s'est attardé aux différences liées au style disciplinaire des parents, considérant que le style disciplinaire pouvait être modifié par une intervention, alors que ce n'était pas le cas, par exemple, du statut socio-économique de la famille. Une approche similaire est adoptée dans le présent mémoire, c'est-à-dire que la qualité de l'intégration sociale des EPDI est susceptible d'être améliorée seulement en examinant les facteurs susceptibles de subir une modification.

1.2 Les facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'intégration sociale des EPDI

Les recherches disponibles permettent d'identifier trois facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'intégration sociale des EPDI. Le premier facteur concerne le degré de déficience de l'EPDI. Au préscolaire, plus l'EPDI manifeste des limites au plan de son développement cognitif, plus il est difficile pour l'élève ordinaire d'initier et de maintenir une interaction avec lui (Guralnick et Groom, 1987; Guralnick et Weinhouse, 1984). Ces limites cognitives, lorsqu'elles sont plus marquées, peuvent faire de l'EPDI un partenaire de jeux ou de travail peu apprécié des élèves ordinaires qui préféreront interagir avec d'autres

compagnons de classe. L'EPDI démontrant des retards importants au plan de son développement cognitif a de la difficulté à comprendre la thématique sous-jacente aux interactions de ses pairs, ce qui limite sa capacité à y participer de manière constructive (Guralnick et Neville, 1997) et, ultimement, à s'intégrer socialement. Le degré de déficience est donc susceptible d'entraver la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI. Ce facteur est de toute évidence déterminant. Cependant, il est aussi évident qu'il peut difficilement être influencé par une intervention. Il est possible d'accroître le quotient intellectuel d'un enfant par la stimulation, mais il est difficile de le maintenir au même niveau suite au retrait de l'intervention.

Le second facteur susceptible d'influencer la qualité de l'intégration sociale en classe ordinaire concerne les compétences sociales de l'élève. Des études recensées auprès de élèves ordinaires ont démontré qu'il existe un lien entre le degré de compétences sociales et le statut social, c'est-à-dire l'appréciation des pairs (Dodge, Pettit, McClaskey et Brown, 1986). Plusieurs recherches, dont celles recensées par Parker et Asher (1987), démontrent que les élèves qui ont un faible niveau de compétences sociales sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés d'intégration sociale. Dans une étude portant sur le degré de compétences sociales des EPDI, Hemphil et Siperstein (1990) ont montré que, lors de présentations de situations fictives, les élèves ordinaires affirment qu'ils aimeraient davantage la compagnie d'un EPDI qui a de bonnes habiletés de communication, qui n'est pas agressif et qui ne s'isole pas.

Dans un même ordre d'idées, le degré de compétences sociales de l'EPDI est associé à la qualité de son intégration sociale. En réaction à la présentation de descriptions fictives d'EPDI, les élèves ordinaires rapportent qu'ils apprécieraient davantage, comme compagnons de classe, les EPDI décrits comme étant compétents socialement, comme démontrant de bonnes habiletés de conversation et ceux n'étant pas retirés ou agressifs (Hemphill et Siperstein, 1990; Siperstein et Bak, 1985). De plus, les élèves ordinaires prédisent de meilleures chances d'intégration sociale aux EPDI décrits comme compétents socialement. D'après les résultats d'une étude corrélationnelle, les EPDI compétents socialement sont effectivement mieux intégrés en classe ordinaire que les EPDI présentant des lacunes dans ce domaine (Siperstein et Leffert, 1997).

L'identification de faibles compétences sociales a amené les recherches vers l'enseignement de bonnes compétences sociales chez les élèves à risque (Kavale et al., 1997). Jusqu'à présent, les recommandations visant une amélioration de la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI ont été axées exclusivement sur une augmentation de son niveau de compétences sociales, c'est-à-dire sur une modification des caractéristiques personnelles de l'élève.

Toutefois, une revue de la littérature démontre que l'entraînement aux compétences sociales ne donne pas de bons résultats (Maag, 2005). En effet, l'enseignement aux compétences sociales ne permet pas le transfert des acquis vers l'adoption de comportements prosociaux et donne peu d'effet à long terme (Price et Dodge, 1989). Aussi, les critères de sélection des candidats, la fidélité de l'implantation des techniques d'enseignement aux compétences sociales ainsi que le type d'entraînement (individuel ou de groupe) pourraient fausser les données recueillies (Gresham, 1998). L'efficacité de l'enseignement de bonnes compétences sociales est donc remise en question puisque cette procédure amène peu de changement chez les élèves.

À la suite de cette constatation, il est pertinent de considérer d'autres cibles d'intervention, notamment celles qui relèvent des caractéristiques de l'environnement de l'EPDI intégré. Un facteur, relativement peu étudié, concerne les actions entreprises par l'enseignant de classe ordinaire afin de promouvoir, ou non, l'intégration sociale de l'EPDI. Les études disponibles indiquent notamment que les enseignants des classes ordinaires sont plus irritables et plus critiques envers les élèves intégrés qu'envers les élèves ordinaires (Siperstein et Goding, 1983). À l'école, l'enseignant joue un rôle de leader et de modèle si bien qu'il est possible de penser qu'il peut influencer négativement les élèves ordinaires dans leurs relations avec l'élève intégré et, par le fait même, miner ou favoriser la qualité de l'intégration sociale des EPDI.

Sur un mode plus anecdotique, Hopmeyer et Asher (1997) décrivent brièvement le cas d'une enseignante de classe ordinaire ayant réussi, par des efforts incessants, à faire en sorte qu'une EPDI intégrée dans sa classe soit très appréciée de ses compagnons de classe. Les

quelques données disponibles suggèrent donc que les actions posées par l'enseignant, afin de promouvoir l'intégration sociale de l'EPDI, pourraient avoir un impact sur la qualité de l'intégration sociale de ce dernier. En ce sens, les gestes et les paroles d'un enseignant à l'égard d'un élève influencent son comportement. Des exemples concrets en classe démontrent qu'un élève félicité par son enseignant récolte plus facilement l'admiration de ses pairs qu'un élève sans cesse réprimandé. Des études expérimentales montrent aussi que le simple fait de demander à l'enseignant de féliciter en classe les élèves ordinaires qui éprouvent des difficultés dans leurs relations avec les pairs contribue à améliorer le statut social de ces derniers (Tyne et Flynn, 1979).

Dans un même ordre d'idées, de nombreux auteurs (Lewis, Wilson, et McLaughlin, 1992; Winser, 1985, Thompson, White et Morgan, 1982) affirment que les différences individuelles peuvent amener les enseignants à agir différemment. Par exemple, la personnalité, l'apparence physique et le succès scolaire engendrent des modifications dans les agissements des enseignants envers différents élèves d'une même classe. Lewis, Wilson et McLaughlin (1992) ajoutent que les enseignants ont tendance à critiquer souvent leurs élèves les plus faibles, à les féliciter moins souvent quand ils réussissent, à omettre d'encourager leur participation, à leur accorder moins d'attention, à interagir moins souvent avec eux, en les installant loin au fond de la classe, à exiger moins d'eux, à moins les interroger et à taire les renforcements positifs. En ce qui a trait aux élèves handicapés, il semble que ces élèves reçoivent moins de sollicitation, d'aide, de félicitations et de renforcement de la part de leur enseignant.

Ces études n'offrent malheureusement pas beaucoup de renseignements sur la nature des actions qu'un enseignant peut poser pour améliorer l'intégration sociale de l'EPDI. Il est cependant clair, d'après ce qui précède, que l'enseignant peut favoriser l'intégration sociale de l'EPDI en interagissant positivement avec lui (ex.: en le félicitant) et en évitant d'être trop distant, irritable ou critique à son égard. En agissant de manière positive envers l'élève intégré, l'enseignant incite les élèves ordinaires à adopter une conduite similaire. De plus, l'enseignant peut favoriser cette intégration en véhiculant explicitement aux élèves ordinaires le message que l'EPDI a sa place en classe. Finalement, l'étude de Ballard, Corman, Gottlieb

et Kaufman (1997) suggère que l'enseignant peut favoriser l'intégration sociale de l'EPDI en organisant des activités au cours desquelles l'EPDI et les élèves ordinaires interagissent de manière positive dans un cadre structuré. En d'autres termes, l'enseignant doit inciter les compagnons de classe de l'EPDI à interagir avec ce dernier plutôt que de présumer que ces interventions vont se produire spontanément

1.3 Les objectifs et la question de recherche

L'étude décrite dans ce mémoire vise à déterminer s'il existe un lien entre la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI et les actions posées ou non par l'enseignant de la classe ordinaire afin de favoriser cette intégration. Pour permettre l'atteinte de cet objectif, un outil d'évaluation des actions des enseignants sera développé.

Aussi, nous cherchons à déterminer s'il existe un lien significatif entre la qualité et la fréquence des actions de l'enseignant et la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

2.1 L'intégration scolaire

C'est dans le but de se démarquer par rapport aux pratiques de ségrégation qui constituaient à isoler les EHDAA de l'école ordinaire que le terme intégration est apparu dans le domaine de l'éducation (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Aussi, afin de favoriser l'épanouissement des élèves présentant une déficience intellectuelle, l'éducation de ceux-ci doit se faire dans un cadre éducatif répondant à leurs besoins. Dans sa nouvelle politique d'adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation (MEQ 1999, p.13) assure l'intégration harmonieuse de chacun des EHDAA dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontrent que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale. Plusieurs éléments de cet écrit officiel confirment l'importance de l'intégration scolaire et sociale des élèves EHDAA en classe ordinaire.

De l'intégration scolaire se dégagent principalement deux approches fondamentales : l'*intégration-mainstreaming* et l'*intégration-inclusion* (Doré, Wagner et Brunet, 1996). La première philosophie d'intégration appliquée en classe est celle de l'*intégration-mainstreaming*. Une revue de la littérature permet de constater que la majorité des auteurs s'entendent pour affirmer que le terme intégration scolaire est la traduction du terme *mainstreaming* (Doré, Wagner et Brunet, 1996).

Au cours des années 70, la notion d'intégration (*mainstreaming*) exprime un objectif visé pour le plus grand nombre d'élèves handicapés ou en difficulté. Derrière cette croyance se cache un principe essentiel soit le principe de « normalisation » renommé « valorisation des rôles sociaux » qui certifie que, dans la mesure du possible, les personnes socialement dévalorisées ont accès à des conditions et à des modèles de vie similaires à ceux que connaissent de façon générale l'ensemble des individus de la collectivité (Rosenberg, 1980 et Wolfensberger, 1972).

Depuis quelques années, diverses définitions ont été associées à la notion d'intégration en fonction d'aspects différents (sociaux, physiques, scolaires, etc.). Voici les éléments principaux d'une approche d'*intégration mainstreaming*:

- Chaque individu doit être éduqué dans l'environnement le plus normal ou le moins restrictif possible;
- Chaque individu a des besoins éducatifs particuliers qui varient en intensité et en durée;
- Il existe un continuum reconnu d'environnements éducatifs appropriés aux besoins individuels des élèves;
- Les élèves « spéciaux » doivent le plus possible être éduqués avec les élèves « normaux »; la scolarisation de l'élève ayant des besoins particuliers en classe ou en école spéciale ne doit s'effectuer que lorsque ses besoins sont tels qu'ils ne peuvent être comblés en milieu ordinaire auprès d'élèves normaux, avec l'aide et le soutien appropriés.

La seconde philosophie d'intégration appliquée en classe est celle de l'*inclusion*. Le concept d'*inclusion* apparaissant dans les années 1990 renvoie à une philosophie où tous les élèves doivent être inclus à la vie sociale et éducative de leur classe et à leur école de quartier. Par conséquent, on tente de créer un système qui inclut tous les élèves et qui tient compte des besoins de chacun en classe ordinaire (Stainback et Stainback, 1982). Contrairement à l'*intégration-mainstreaming*, cette croyance préconise l'adaptation de la classe à l'élève qui présente des besoins particuliers. L'inclusion sous-entend que l'élève

(EHDA) fait partie intégrante de la classe ordinaire (physiquement, socialement et académiquement).

Stainback et Stainback (1992) utilisent le terme « inclusion totale » pour préciser que tous les élèves reçoivent leur éducation dans les classes et les écoles de leur quartier.

Voici leurs définitions qui résument très bien l'ensemble des fondements de l'inclusion :

- le concept d'*inclusion* reflète plus clairement et précisément ce qui est requis : tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et classe de quartier et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal (*mainstream*);
- le terme *intégration* est abandonné puisqu'il implique que le but est réinsérer un élève ou un groupe d'élèves dans le cadre normal (*mainstream*) de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu; l'« inclusion », elle, vise dès le départ à ne pas laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire (...);
- les écoles inclusives mettent l'accent sur la façon de construire un système qui tienne compte des besoins de chacun et qui soit structuré en conséquence;
- enfin, il y a un changement de perspective, car on ne cherche plus à aider seulement les élèves éprouvant des difficultés; on tente plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives (p.3).

Puisque notre recherche se concentre sur l'aspect social de l'intégration scolaire, en voici une définition qui résume très bien l'ensemble des informations fournies à ce sujet.

Wolfensberger et Thomas (1988) définissent l'intégration sociale comme étant :

la participation de la ou des personnes (dévalorisées) avec les citoyens non dévalorisés aux interactions et interrelations sociales qui sont culturellement normatives en quantité et en qualité, qui ont lieu lors d'activités normatives et dans des établissements et contextes valorisés ou moins normatifs.

2.2 Les élèves présentant une déficience intellectuelle

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) utilise le terme « élève présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère » et il précise qu'un élève est handicapé en raison d'une déficience intellectuelle moyenne ou sévère lorsque :

(...) l'évaluation des fonctions cognitives faite par une équipe multidisciplinaire au moyen d'examens standardisés, révèle un fonctionnement général qui est nettement inférieur à celui de la moyenne et qui s'accompagne de déficiences du comportement adaptatif, c'est-à-dire la capacité qu'a l'élève de se conformer aux normes d'autonomie personnelle et de responsabilité sociale établies dans son milieu de vie se manifestant dès le début de la période de croissance.

Le MELS qualifie donc la déficience intellectuelle de « moyenne à sévère » lorsque l'évaluation fonctionnelle de l'élève révèle qu'il ou elle présente les caractéristiques suivantes :

- des limites sur le plan du développement cognitif restreignant ses capacités d'apprentissage relativement à certains objectifs des programmes d'études des classes ordinaires et nécessitant une pédagogie ou un programme adaptés;
- des capacités fonctionnelles limitées sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin d'assistance pour s'organiser dans des activités nouvelles ou un besoin d'éducation à l'autonomie de base;
- des difficultés plus ou moins marquées dans le développement sensoriel et moteur ainsi que dans celui de la communication pouvant nécessiter une intervention adaptée dans ces domaines;
- un quotient intellectuel ou de développement qui se situe entre 20-25 et 50-55 est habituellement l'indice d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Pour cette étude, la définition du MELS et l'expression « élève présentant une déficience intellectuelle » utilisée par l'Office des personnes handicapées du Québec (O.P.H.Q., 1984) sera employée. Selon notre philosophie, le terme handicapé renvoie davantage à des limites imposées par l'environnement. Par exemple, une personne déficiente intellectuelle qui tenterait de remplir un formulaire d'emploi, mais qui n'y parviendrait pas étant donné son incapacité à lire serait brimé par son handicap sans toutefois que cela signifie que cette personne ne soit pas qualifiée pour l'emploi.

La seconde définition qui s'inscrit davantage dans notre courant de pensée, par son orientation fonctionnelle et son accent mis sur le soutien à apporter à l'élève, est celle de l'*American Association on Mental Retardation* (AAMR, 2003). Cet organisme emploie l'expression « retard mental », dont la plus récente définition est : « Le retard mental est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans. » (Luckasson et al., 2003). Dans cette dernière version, l'AAMR ne définit plus la déficience intellectuelle en fonction des degrés. Cette approche multidimensionnelle requiert une description détaillée de la personne ayant un retard mental. Ceci inclut :

- l'existence du retard mental (par opposition à d'autres conditions de handicaps);
- la prise en considération de la participation, des interactions et des rôles sociaux de la personne dans sa vie courante, à l'école ou au travail et dans l'environnement communautaire qui facilitent ou restreignent les facteurs contributifs à son bien-être personnel;

- la prise en considération de la santé de la personne : physique, mentale, facteurs étiologiques pertinents;
- les environnements optimaux et les systèmes de soutien qui favorisent l'indépendance de la personne, ses relations, ses contributions, sa participation scolaire et communautaire et son bien-être personnel;
- un profil des besoins de soutien selon les facteurs susmentionnés.

Concrètement, les expériences d'intégration des élèves qui présentent une déficience intellectuelle demeurent limitées. Voici quelques chiffres qui illustrent la situation d'intégration des EPDI. Pour l'année scolaire 2001-2002, 247 élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère étaient intégrés à l'école ordinaire primaire sur un total de 1630. Ce qui correspond à peine à 15% d'élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère qui sont intégrés avec soutien à l'enseignant. En 2002-2003, ce chiffre augmente à 255 sur un total de 1585, soit 16%.

2.3 Les compétences sociales de l'élève intégré

Dans sa définition de la compétence sociale, Legendre (1993) renvoie à la notion de savoir-faire et donne des exemples concrets de comportements observables chez un élève compétent. Ainsi, il précise que l'élève compétent socialement peut « adapter sa conduite à différentes situations, faire face à des difficultés imprévues, tirer profit de certaines situations et pouvoir improviser lors d'échanges».

Dans la littérature, le concept de compétences sociales renvoie à une capacité à mettre en œuvre ses ressources cognitives et émotives dans le but d'amorcer et de maintenir des contacts sociaux positifs avec ses pairs (Guralnick et Neville, 1997). Les compétences sociales réfèrent à des élèves qui ont de bonnes habiletés de conversation, à des élèves qui ne sont pas retirés et qui ne sont pas agressifs (Siperstein et Bak, 1985). La corrélation entre le degré de compétences sociales et le statut social a été montrée à plusieurs reprises chez les élèves ordinaires (Dodge, Pettit, McClaskey et Brown, 1986). Ainsi, les élèves qui éprouvent des lacunes au niveau de leurs compétences sociales sont moins appréciés par leurs pairs.

Dans un même ordre d'idées, les élèves de la classe ordinaire prédisent de meilleures chances d'intégration sociales aux EPDI décrits comme étant compétents socialement (Siperstein et Leffert, 1997). Par exemple, Hughes, Killian and Fisher (1996) ont découvert qu'en enseignant à des adolescents qui présentent une déficience intellectuelle

à initier des conversations, c'est-à-dire en posant des questions adéquates ceux-ci augmentent leur chance à entrer en relation avec les élèves ordinaires

Il est important de souligner qu'une revue de la littérature concernant l'enseignement des compétences sociales (Maag, 2005) laisse croire que cette façon de procéder n'entraîne pas toujours une amélioration concrète des compétences sociales chez les élèves. Dans les faits, il semble que l'enseignement des compétences sociales n'amène pas des résultats durables. Soulignons que ce constat ressort d'études qui n'ont pas été réalisées auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle, mais plutôt d'élèves ordinaires ou d'élèves en difficulté d'apprentissage ou en troubles du comportement (Maag, 2005).

2.4 Les actions entreprises par les enseignants

Ce facteur, relativement peu étudié jusqu'à présent, concerne spécifiquement ce que fait l'enseignant. Plusieurs recherches ont été effectuées dans le but de comprendre et d'analyser les attitudes et les croyances du personnel enseignant face à l'intégration scolaire et face aux élèves EHDAA, mais très peu ont analysé l'impact des actions posées par l'enseignant sur la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI. Lamarche (1979) définit le concept d'attitude comme « un construit hypothétique » c'est-à-dire qui n'est pas directement observable et qui correspond à des faits non disponibles dans l'immédiat. Ce concept fait référence à une intention de comportement plutôt qu'à une action concrète. L'attitude est une prédisposition à l'action et il est tout à fait possible que l'intention ne soit pas cohérente avec l'action qui est posée. De plus, l'attitude n'est pas la seule variable en cause pour prédire le comportement. Il faut, entre autres, prendre en considération l'importance des intentions et des pressions normatives (Fishbein et Ajzen 1974). Cette recherche se dissocie donc du concept d'attitude puisqu'il est plutôt question des actions, c'est-à-dire des comportements observables et quantifiables, qui sont entrepris par l'enseignant afin de promouvoir l'intégration sociale de l'EPDI.

L'article 22 de la Loi sur l'instruction publique (2003) oblige l'enseignant à prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne et à agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec les élèves.

Pourtant, plusieurs auteurs (Siperstein et Goding, 1983) affirment que le traitement des élèves normaux et des élèves EHDAA n'est pas toujours égalitaire. Il existerait une hiérarchie de préférence entre les différents types d'élèves. Les enseignants préféreraient en premier lieu les élèves normaux et doués, puis les élèves ayant un handicap physique, et en bout de liste les élèves ayant un déficit intellectuel ou une maladie mentale.

Jusqu'à présent, les stratégies d'intervention visant une amélioration de la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI ont été axées exclusivement sur une modification des caractéristiques personnelles de l'élève, c'est-à-dire, une augmentation de son niveau de compétence sociale. Ces interventions ont cependant donné des résultats mitigés au plan de l'amélioration de la qualité de l'intégration, même lorsque des acquis au plan des compétences sociales sont observés (Price et Dodge, 1989). Ceci suggère qu'il serait pertinent de considérer d'autres cibles d'intervention, notamment celles qui relèvent des caractéristiques de l'environnement de l'EPDI intégré, c'est-à-dire de la classe ordinaire (Farmer, Pearl et Van Acker, 1996). En favorisant une meilleure compréhension des facteurs influençant la qualité de l'intégration sociale, la présente étude permettra de développer des stratégies d'intervention plus efficaces.

CHAPITRE III

LA MÉTHODE

3.1 L'échantillon

L'échantillon a été recruté en communiquant avec les directions de quatre commissions scolaires qui ont fourni la liste des écoles intégrant des EPDI répondant aux critères de l'étude. Après avoir été informé de l'étude, la direction de l'école s'enquerrait du consentement de l'enseignant concerné. Environ la moitié des enseignants contactés ont acceptés de participer à l'étude.

L'échantillon est donc formé de douze EPDI intégrés et des titulaires de classes ordinaires dans lesquelles ils sont intégrés. Les élèves présentent une déficience légère ($n = 1$) ou une déficience moyenne à sévère ($n = 11$). Les élèves sont âgés entre 9 et 13 ans ($M = 10.8$, $e.t. = 1.0$). Sept sont de sexe féminin. Ils sont intégrés dans douze classes différentes. Il s'agit toutes de classes du primaire. Deux sont de niveau 3^e année, six de niveau 4^e, deux de niveau 5^e et deux de niveau 6^e. Deux des classes sont situées dans la même école, les dix autres sont localisées dans des écoles différentes. La majorité des écoles

écoles sont situées en banlieue. Les deux autres sont localisées sur l'île de Montréal. Il faut préciser que plusieurs écoles intégraient des élèves EPDI de la maternelle à la deuxième année, ce qui a occasionné une diminution des sujets potentiels à notre recherche puisque le questionnaire destiné aux élèves exige un niveau de lecture avancé et une très bonne compréhension.

Le degré de déficience de l'EPDI est déterminé par son quotient intellectuel tel qu'indiqué dans la déclaration des clientèles, c'est-à-dire une déficience légère ou moyenne à sévère. Étant donné les délais, il s'est avéré impossible de reprendre le test déterminant le quotient intellectuel des élèves.

Tableau 3.1
Les caractéristiques de l'échantillon

Sujets	Sexe	Âge	Niveau scolaire
1	F	11 ans	5 ^e année
2	M	11 ans	4 ^e année
3	M	12 ans	4 ^e année
4	M	11 ans	6 ^e année
5	F	12 ans	4 ^e année
6	M	10 ans	5 ^e année
7	F	10 ans	4 ^e année
8	M	13 ans	6 ^e année
9	F	10 ans	4 ^e année
10	F	10 ans	4 ^e année
11	F	10 ans	3 ^e année
12	F	10 ans	3 ^e année

F=Féminin, M=Masculin

En ce qui concerne les enseignants, l'échantillon est formé de 11 femmes et de 1 homme. Ils ont en moyenne 17 années d'expérience en enseignement (e.t. = 11.36). La majorité (n = 8) ont vécu une à deux expériences d'intégration. Tous les enseignants impliqués dans cette étude ont complété un baccalauréat en enseignement préscolaire primaire et n'ont pas de formation universitaire en adaptation scolaire. Tous les enseignants ont de l'aide en classe pour faciliter l'intégration de l'élève. Il s'agit le plus souvent de techniciens en éducation spécialisée ou d'orthopédagogues (n = 7 classes). Dans deux classes, l'enseignant ressource agit en soutien, alors que dans deux autres, un parent accompagnateur joue ce rôle.

3.2 L'instrument

3.2.1 L'entrevue avec l'enseignant sur les actions visant l'intégration.

Les actions posées par l'enseignant afin de favoriser l'intégration sociale de l'EPDI ont été évaluées au moyen d'une entrevue structurée. Le protocole d'entrevue a été développé pour les fins de la présente étude. Une version préliminaire du protocole a été validée auprès de trois enseignants intégrant un EPDI dans leur classe. Les données de ces enseignants n'ont pas été considérées dans les analyses.

Le protocole comporte des questions sur les trois types d'actions que peut poser un enseignant pour favoriser l'intégration sociale d'un élève qui présente une déficience intellectuelle intégré en classe ordinaire, c'est-à-dire l'organisation d'interactions entre l'EPDI et ses pairs, la teneur émotive des interventions faites auprès de l'EPDI et le discours tenu en faveur de l'intégration. Pour ce qui est de l'organisation d'interactions entre l'EPDI et ses pairs, l'enseignant devait indiquer, par exemple, «s'il encourage les élèves de la classe à interagir avec l'EPDI» ou «s'il organise des travaux d'équipes durant lesquels l'EPDI doit travailler avec ses pairs». Pour ce qui est de la teneur affective des interventions adressées à l'EPDI, l'enseignant devait indiquer, par exemple, s'il «encourage ou félicite l'EPDI devant les autres élèves» ou s'il «incite l'EPDI à entrer en relation avec ses pairs». Finalement, pour ce qui est du discours en faveur de l'intégration, l'enseignant devait indiquer s'il «avait abordé avec les autres élèves de la classe la situation de l'EPDI» et s'il avait «affirmer que

l'EPDI a sa place dans la classe». Des sous-questions ont permis de clarifier les réponses des enseignants à ces questions. Les enseignants se faisaient demander, par exemple, «Pourriez-vous me donner des exemples concrets?», «À quelle fréquence avez-vous eu recours à ce genre d'actions?», «Qu'avez-vous dit exactement?» ou «Faites-vous cela souvent?». Le protocole d'entrevue complet est présenté à l'appendice A. Le contenu des entrevues a été transcrit sous forme de verbatim. Il a servi à dériver des indices reflétant l'intensité et la fréquence des actions posées par l'enseignant pour favoriser l'intégration sociale de l'EPDI.

Le verbatim des entrevues a été examiné et tout le contenu relatif aux trois types d'actions a été relevé. Pour chaque entrevue, le contenu a été résumé en un texte d'approximativement 160 mots (appendice B). Les résumés ont été évalués par cinq juges familiers avec la clientèle présentant une déficience intellectuelle et avec la question de l'intégration de cette clientèle en classe ordinaire au primaire. Deux des juges sont des enseignants du primaire qui intègrent un EPDI dans leur classe, deux autres sont parents d'EPDI intégrés en classe ordinaire, alors que le dernier est psychologue scolaire au primaire. De manière indépendante, chaque juge a lu les résumés et a attribué une cote de zéro à trois à chacun d'entre eux, zéro indiquant que l'enseignant n'avait entrepris aucune action pour favoriser l'intégration, trois signifiant que l'enseignant avait entrepris énormément d'actions. La dérivation d'un indice à partir de ces cotes est décrite à la section résultats.

3.2.2 La fiche descriptive

La fiche descriptive sert à recueillir les renseignements d'usage concernant les enseignants de la classe ordinaire. De cette façon, il a été facile de consulter les données concernant par exemple l'âge de l'élève intégré, le sexe de l'enseignant, les ressources additionnelles de la classe, etc. La fiche descriptive présentée à l'appendice C a ainsi permis de recueillir des informations descriptives sur la commission scolaire, l'école, la classe, l'enseignant, l'élève intégré et le contexte d'intégration, le nombre d'élèves dans la classe, les ressources additionnelles de la classe. Cette fiche a été envoyée par la poste après avoir contacté l'enseignant et a été recueillie lors de notre visite en classe.

3.2.3 Le questionnaire aux élèves sur les actions visant l'intégration.

Pour valider les informations obtenues au moyen de l'entrevue à l'enseignant, les actions posées par ce dernier afin de favoriser l'intégration sociale de l'EPDI ont aussi été évaluées par le biais d'un questionnaire complété par les élèves ordinaires de la classe. Les questions portent, encore une fois, sur les trois types d'actions que peut poser l'enseignant, c'est-à-dire l'organisation d'interactions entre l'EPDI et ses pairs (ex. : «Est-ce que ton professeur t'encourage à interagir avec [nom de l'élève intégré]?»), la teneur affective des interventions auprès de l'EPDI (ex. : «Est-ce que ton professeur encourage ou félicite [nom de l'élève intégré]?») et le discours en faveur de l'intégration (ex. : «Est-ce que ton professeur t'a expliqué pourquoi [nom de l'élève] fait partie de ta classe?»). Afin de réduire les risques de confusion, le nom de l'EPDI était ajouté sur le questionnaire des élèves. Le questionnaire est présenté à l'appendice D. L'analyse des réponses et la dérivation des scores pour ce questionnaire sont présentées à la section résultats.

3.2.4 Le statut sociométrique

La qualité de l'intégration sociale de l'EPDI est évaluée à l'aide d'un questionnaire de statut sociométrique complété par les élèves ordinaires de la classe. Un questionnaire de type «Roster and Ratings» est utilisé (Taylor et Asher, 1981). Les élèves ordinaires reçoivent une liste où paraissent les noms de tous les élèves de la classe, incluant celui de l'EPDI. À l'aide d'une échelle de six points (0 = «pas du tout», 1 = «pas vraiment», 2 = «indifférent», 3 = «un peu», 4 = «beaucoup», 5 = «énormément»), les élèves indiquent leur degré d'intérêt à jouer avec chacun des élèves nommés sur la liste. Un exemplaire du questionnaire est présenté à l'appendice E. L'approche habituelle par nomination (ex. : «Nomme-moi les trois amis que tu préfères», «Nomme-moi les trois amis que tu aimes le moins»; Coie et Dodge, 1983) n'a pas été retenue puisque avec cette approche les élèves marginaux, différents ou peu visibles ne sont parfois pas nommés, ce qui fait en sorte qu'aucune information n'est disponible sur la qualité de leur intégration sociale.

Un score de qualité de l'intégration est calculé en faisant la moyenne des cotes d'appréciation données à l'EPDI par ses pairs de même sexe. Seul les cotes données par les pairs de même sexe sont considérés parce qu'à l'école, les élèves du primaire jouent beaucoup plus souvent avec des pairs de même sexe (Maccoby, 1990). Ce type de score a été utilisé dans plusieurs études sur la qualité de l'intégration sociale en milieu scolaire. Il est en lien avec d'autres indices d'intégration, notamment le sentiment de solitude auto-rapporté et le nombre d'amis (Parker et Asher, 1993).

3.3 La procédure

Au début de l'année scolaire, le responsable de l'intégration des personnes handicapées de chaque commission scolaire située à Montréal et dans les banlieues avoisinantes a permis d'obtenir la liste des écoles intégrant un élève qui présente une déficience intellectuelle en classe ordinaire au primaire. Après avoir contacté chaque direction d'école, le chercheur a obtenu l'autorisation de réaliser son projet. L'autorisation verbale des enseignants fût aussi recueillie par téléphone. Toutes les personnes contactées ont accepté de participer à notre étude.

Au début du mois de novembre, une lettre a été envoyée aux parents de chaque EPDI (appendice F). Un parent a refusé que son enfant participe à l'étude puisque celui-ci avait déjà été sollicité à plusieurs reprises pour participer à des projets de recherche.

La cueillette de données par questionnaire a été effectuée dans les écoles durant les mois de février et de mars. À ce moment de l'année, les élèves avaient eu la chance de se connaître, d'établir des liens d'amitié et d'observer les actions posées par leur enseignant.

Après une brève introduction, la rencontre, d'une durée approximative de 25 minutes, a débuté en expliquant les « règles du jeu ». Le climat était généralement détendu ce qui a permis aux élèves d'être à l'aise de poser des questions tout au long de l'activité. L'EPDI et l'enseignant étaient à l'extérieur de la classe lors de la réalisation des deux questionnaires.

Dans plus de la moitié des classes, les deux questionnaires aux élèves ont été présentés comme des travaux de classe ce qui a évité de demander le consentement des parents des élèves ordinaires. Dans les autres cas, une lettre a été envoyée (appendice F) aux parents des élèves ordinaires.

Au moment de la visite, le chercheur a pris rendez-vous avec l'enseignant pour l'entrevue téléphonique. Les rendez-vous ont été pris durant la fin de semaine et dans un cas après la fin des classes, c'est-à-dire vers la fin du mois de juin. L'entrevue d'une durée approximative de 20-25 minutes a été enregistrée sur un appareil appelé un coupleur téléphonique de modèle petit Lanier.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

4.1 L'entrevue avec l'enseignant sur les actions visant l'intégration.

À partir d'un résumé des entrevues, cinq juges ont évalués, de manière indépendante, les actions des enseignants. Les corrélations entre les cotes attribuées par les juges ont été calculées afin d'estimer le degré d'accord inter-juges. La moyenne des corrélations bivariées (par paire de juges) est de 0.87. En d'autres termes, les points de vue des juges sont hautement convergents et essentiellement interchangeables. Une autre façon d'estimer l'accord inter-juges, est de traiter les juges comme des items et de calculer un coefficient alpha de Cronbach. Dans le cas présent, l'alpha est de 0.97, ce qui confirme le degré d'accord extrêmement élevé entre les juges.

Un score a été dérivé pour chaque enseignant en calculant la moyenne des cotes attribuées par les cinq juges. L'examen de ces scores dérivés indique des différences importantes entre les enseignants en ce qui concerne les actions qu'ils ont posées pour favoriser l'intégration sociale de l'EPDI dans leur classe. Rappelons que ce score peut en principe varier de 0 (aucune action) à 3 (énormément d'actions). Dans les faits, les enseignants ont reçu en moyenne un score de 1.43 avec un écart type de 1.03. Les deux extrémités de l'échelle sont représentées dans l'échantillon : un enseignant a obtenu un score de 0, un autre un score de 3.

4.2 Le questionnaire aux élèves sur les actions visant l'intégration.

En utilisant un questionnaire de neuf items, tous les élèves de la classe ont évalués les actions que leur enseignant posait pour favoriser l'intégration sociale de l'EPDI. Puisque tous les élèves d'une même classe évaluaient les actions du même enseignant envers le même EPDI, les réponses des élèves d'une même classe devraient être généralement similaires. Afin de déterminer si c'était effectivement le cas, un coefficient de corrélation intra-classe est calculé pour chaque item (Shrout et Fleiss, 1979). Dans le cas présent, la valeur de ce coefficient tend vers 1 lorsque tous les élèves d'une même classe ont fourni exactement la même réponse à l'item. L'item «Lorsque tu travailles en classe, t'arrive-t-il de travailler en équipe?» a été retiré puisque son coefficient de corrélation intra-classe est faible (0.37), ce qui indique une absence de consensus entre les élèves. Les coefficients de corrélation intra-classe sont satisfaisants pour les huit autres items, avec une moyenne de 0.57. Ceci indique un degré de convergence substantielle dans les réponses des élèves et, par le fait même, une compréhension commune de la signification de ces huit items.

Étant donné la convergence dans les réponses aux items, la réponse moyenne des élèves aux huit items a été calculée pour chaque enseignant. Les corrélations entre ces réponses ont ensuite été examinées. Alors que les réponses moyennes de six des huit items convergeaient, ce n'étaient pas le cas pour les réponses de deux autres items («Les élèves de la classe se sont-ils fait disputer parce qu'ils se comportaient mal envers [nom de l'élève intégré]?» et «[Nom de l'élève intégré] s'est-il fait disputer parce qu'il se comportait mal envers les autres élèves de la classe?»). Comme l'indique le coefficient alpha (0.84), la

cohérence interne de l'échelle finale à six items est satisfaisante. Les statistiques descriptives pour les items retenus sont présentées au tableau 4.1

Tableau 4.1

Items retenus pour le questionnaire des élèves sur les actions de l'enseignant visant à favoriser l'intégration sociale de l'EPDI

Item	Moyenne	Écart-type	Corrélation item-total	Coefficient intra-classe
Est-ce que ton professeur t'a expliqué pourquoi [nom de l'élève intégré] est dans ta classe?	1.34	0.96	.68	.73
Est-ce que ton professeur félicite [nom de l'élève intégré] lorsqu'il fait des bons coups, des bonnes choses en classe?	2.70	0.41	.67	.65
Est-ce que ton professeur te félicite lorsque tu es en compagnie de [nom de l'élève intégré], c'est-à-dire lorsque tu parles, joues ou aides cet élève?	1.45	0.53	.75	.41
Est-ce que ton professeur t'encourage ou t'incite à jouer avec [nom de l'élève intégré]?	1.81	0.58	.84	.42
Est-ce que ton professeur félicite [nom de l'élève intégré] lorsqu'il joue, parle ou travaille avec les autres élèves de la classe?	1.71	0.68	.78	.61
Est-ce ton professeur t'a dit qu'il est important d'aider [nom de l'élève intégré]?	2.24	0.65	.92	.60

4.3 Les actions visant l'intégration selon l'entrevue à l'enseignant et le questionnaire aux élèves.

Les actions visant l'intégration ont été évaluées par le biais de deux sources : une entrevue avec l'enseignant et un questionnaire aux élèves. En principe, ces deux sources devraient converger. Ce n'est pas le cas. La corrélation entre le score à l'entrevue et celui au questionnaire est de 0.10, n.s. En d'autres termes, il n'y a aucun lien entre ces deux scores lorsque l'ensemble de l'échantillon est considéré. Les données sont présentées à la figure 4.3.

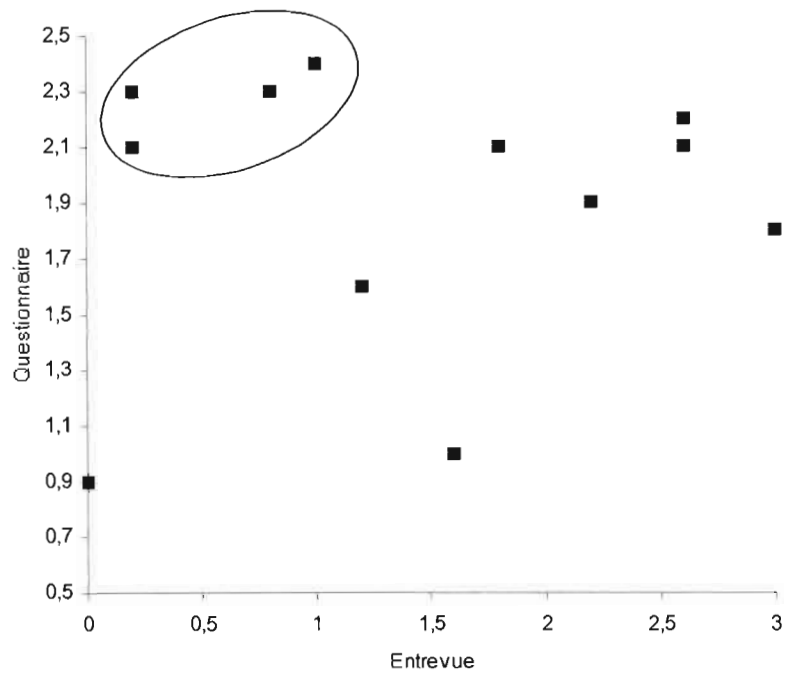


Figure 4.3

Actions posées par l'enseignant pour favoriser l'intégration sociale de l'EPDI. Lien entre les données recueillies à l'entrevue et au questionnaire

L'examen de la figure 4.3 révèle que la relation entre les deux scores est presque parfaite lorsque quatre classes avec des scores discordants sont exclues. Les scores de ces 4 classes sont encerclés sur la figure. Les informations contextuelles disponibles ont été examinées afin de déterminer si les quatre classes en question se distinguaient des autres. C'est effectivement le cas. Les classes discordantes sont celles des sujets deux, quatre, huit et neuf. En examinant, le tableau 4.3 qui présente les données recueillies en ce qui concerne l'aide que reçoit chaque enseignant, il s'avère que les enseignants de ces quatre classes reçoivent de l'aide pour plus de 16 heures par semaine. Il est donc possible que, lors de la réalisation du questionnaire, les élèves de la classe ordinaire aient confondu l'enseignant et la ressource additionnelle.

Tableau 4.3
Ressources additionnelles en classe ordinaire

Sujet	Ressources additionnelles	Disponibilité des ressources additionnelle(s)
1	• Orthopédagogue	• Entre 1 heure et 5 heures par semaine
	• Technicien	• Entre 11 et 15 heures par semaine
2	• Accompagnateur	• Plus de 16 heures semaine
	• Orthopédagogue	• Entre 1 heure et 5 heures par semaine
3	• Technicien	• Entre 11 et 15 heures par semaine
4	• Orthopédagogue	• Entre 1 heure et 5 heures par semaine
	• Technicien	• Plus de 16 heures semaine
5	• Technicien	• Entre 1 heure et 5 heures par semaine
6	• Orthopédagogue	• Entre 11 et 15 heures par semaine
	• Technicien	• Entre 1 heure et 5 heures par semaine

7	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnateur • Enseignant ressource 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 11 et 15 heures par semaine • Entre 1 heure et 5 heures par semaine
8	<ul style="list-style-type: none"> • Technicien 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus de 16 heures semaine
9	<ul style="list-style-type: none"> • Technicien 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus de 16 heures semaine
10	<ul style="list-style-type: none"> • Orthopédagogue • Technicien 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 6 et heures et 10 heures par semaine
11	<ul style="list-style-type: none"> • Parent bénévole 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 1 heure et 5 heures par semaine
12	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignant ressource 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 11 et 15 heures par semaine

4.4 Le statut sociométrique et actions visant l'intégration.

Le statut sociométrique des élèves a été mis en relation avec les actions posées par l'enseignant selon les deux sources d'information. La corrélation entre ce statut et le score attribué par les évaluateurs sur la base des données d'entrevue est de 0.75, $p < .01$, alors que la corrélation entre ce même statut et le score dérivé sur la base des réponses des élèves au questionnaire est de 0.51, n.s. Ce patron de corrélation laisse entendre que l'information provenant de l'entrevue est plus valide que celle provenant du questionnaire. À titre exploratoire, nous avons testé cette hypothèse en prédisant, dans le cadre d'une régression linéaire multiple, le statut sociométrique de l'élève intégré à l'aide des deux scores d'action

de l'enseignant. Une proportion élevée de la variance est prédite ($R^2 = 0.76$, $F[2, 9] = 14.26$, $p < .01$) par les deux scores. Le béta standardisé du score à l'entrevue est de .71 ($t = 4.32$, $p < .01$), celui du score au questionnaire est de .44 ($t = 2.68$, $p < .05$), ce qui confirme les résultats à l'analyse corrélacionnelle.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

Plusieurs EPDI rencontrent des problèmes sur le plan de leur intégration sociale. L'objectif de ce mémoire était de déterminer s'il existe un lien entre les actions posées par l'enseignant et la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI. Pour atteindre cet objectif, nous avons développé un outil d'évaluation des actions de l'enseignant qui intègre un EPDI en classe ordinaire.

L'entrevue aux enseignants a servi à déterminer si les enseignants posaient trois types d'actions, c'est-à-dire au niveau de l'organisation d'interactions entre l'EPDI et ses pairs, de la teneur émotive des interventions auprès de l'EPDI et du discours en faveur de l'intégration. L'entrevue a permis d'obtenir des informations clairement interprétables. En effet, cinq juges familiers avec la problématique de l'intégration des EPDI, sont parvenus de manière indépendante à un consensus sur la qualité et la fréquence des actions des enseignants. Ceci suggère que la conception des actions sous-jacentes à l'entrevue est adéquate.

Les actions de l'enseignant ont également été évaluées par le biais d'un questionnaire aux élèves. Les réponses se sont avérées plus difficiles à interpréter que celle à l'entrevue. Nous nous attendions à ce que les réponses des élèves d'une même classe soient

convergentes puisqu'elles concernaient les mêmes actions du même enseignant. Il est intéressant de noter que c'est ce que nous avons effectivement observé pour la majorité des items. Ceci suggère que les élèves sont capables d'évaluer correctement les actions de leur enseignant, ce qui n'est pas surprenant puisque ces actions représentent autant d'événements publics parfois manquants. Nous avons par ailleurs constaté que les élèves avaient de la difficulté à distinguer les actions des différents intervenants présent à temps plein en classe. Il aurait probablement été possible de remédier à ce problème en mentionnant le nom de l'enseignant dans les questions, comme c'était le cas pour le nom de l'EPDI.

Nous n'avons pas observé la convergence attendue entre l'évaluation des actions à l'entrevue et celle au questionnaire. En fait, la corrélation entre les deux scores est pour ainsi dire nulle lorsque l'ensemble de l'échantillon est considéré. Un examen approfondi des données nous a permis de constater que cette absence de lien est attribuable aux quatre classes dans lesquelles une ressource supplémentaire était disponible à temps plein, ce qui apparemment a engendré une confusion chez les élèves. Lorsque les quatre classes en question ne sont pas considérées, la relation entre le score à l'entrevue et le score au questionnaire est virtuellement parfaite. Ceci indique qu'il est nécessaire de développer une approche différente pour évaluer séparément, et de manière fiable, les actions de tous les intervenants présents en classe pour une durée significative. Nous ne pouvons présumer que les actions de la personne-ressource ne sont pas importantes pour l'intégration sociale de l'EPDI. Cependant, nous ne pouvons pas non plus présumer que les actions de cette personne ont la même portée que celles de l'enseignant, ce dernier ayant une autorité morale sur les élèves que n'a pas nécessairement la personne-ressource. Nous soupçonnons, sur la base de notre expérience, que les actions de la personne-ressource n'ont pas vraiment d'impact sur l'intégration sociale de l'EPDI si ces actions ne sont pas ouvertement soutenues par l'enseignant. Cette dynamique devrait faire l'objet d'étude.

Malgré ces problèmes de mesure, nous avons pu démontrer clairement la présence d'un lien entre les actions de l'enseignant et la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI. En effet, la corrélation entre le score à l'entrevue et le statut sociométrique est forte et significative. La démonstration de ce lien est d'autant plus convaincante que les deux construits mis en relation ont été évalués à l'aide d'instruments différents en considérant

des sources d'informations distinctes. Dans un cas, nous avons interrogé les enseignants et dans l'autre les élèves.

Aussi forte soit-elle, une corrélation demeure une corrélation. Elle n'indique pas nécessairement la présence d'un lien de cause à effet. Pour démontrer l'existence d'un tel lien (c.-à-d. que les actions de l'enseignant influencent la qualité de l'intégration sociale de l'EPDI), il est nécessaire de recourir à une intervention dans le cadre de laquelle les actions de l'enseignant sont modifiées. Il nous apparaît prioritaire que de telles interventions fassent l'objet d'étude. Évidemment, la faisabilité de ces interventions devra être démontrée. Demander à un enseignant de changer sa façon d'agir envers un élève représente certainement un défi. Parmi les autres limites de l'étude, mentionnons la petitesse de l'échantillon, mais également le fait que plusieurs des instruments utilisés en sont stade au stade de développement et devraient être peaufinés.

En terminant, nous avons eu l'impression que l'intégration de l'EPDI avait été présentée aux enseignants comme un mandat se limitant à l'accueil en classe de cet élève. Plus spécifiquement, nous soupçonnons que ces enseignants n'avaient pas reçu pour mandat de favoriser l'intégration sociale de l'EPDI, encore moins ses apprentissages. À notre avis, c'est pour cette raison que les enseignants qui ne posaient pas d'action pour favoriser l'intégration sociale de l'EPDI nous l'ont avoué ouvertement, sans réticence aucune. Les enseignants qui posaient des actions pour favoriser cette intégration le faisaient apparemment par choix, parce qu'ils étaient particulièrement préoccupés par le bien-être de tous les élèves dans leur classe. Ceci nous amène à nous questionner sur la pertinence de mesures administratives qui imposent l'intégration d'EPDI en classe ordinaire, si cette intégration est réalisée, comme nous en avons l'impression, avec l'entente implicite entre la direction et l'enseignant que ce dernier n'est pas directement responsable de l'intégration ou des apprentissages de l'EPDI.

Au plan théorique, cette étude repose sur le postulat que les actions des enseignants influencent de manière significative le bien-être et le développement intellectuel des élèves, incluant les élèves avec des besoins particuliers. Même si la validité de ce postulat peut paraître évidente aux intervenants du monde scolaire, la recherche sur les facteurs contribuant au développement de l'enfant, incluant son développement social, a traditionnellement négligé la contribution de l'enseignant. Les travaux récents en

psychologie cognitive reconnaissent de plus en plus la contribution de l'école et de l'enseignant dans le développement intellectuel des enfants d'âge scolaire (Ceci, 1991; Siegler, 2000). Nous sommes d'avis que l'étude des déterminants de l'ajustement social doit commencer à considérer sérieusement l'enseignant comme un acteur important dans le monde social des élèves.

LA CONCLUSION

Il n'est pas réaliste de présumer que tous les EPDI intégrés en classe ordinaire sont en mesure d'établir, par eux-mêmes, des relations positives avec leurs compagnons de classe. En fait, pour plusieurs EPDI, le soutien des enseignants apparaît essentiel. Malgré leurs limites, les résultats de cette étude sont suffisamment troublants pour nous encourager à sensibiliser les intervenants du milieu scolaire, en particulier les enseignants, à leur contribution à l'intégration sociale et au bien-être des EPDI. Nos résultats sont troublants parce qu'ils suggèrent que sans le soutien direct et enthousiaste de l'enseignant, l'EPDI est à haut risque d'isolement social. Même si les conséquences d'un isolement social chronique n'ont pas été suffisamment étudiées, il est raisonnable de penser que cet isolement peut avoir des répercussions profondes et durables sur la confiance de l'EPDI envers autrui, sa capacité à établir des liens sociaux positifs et, en bout de ligne, son intégration en société.

APPENDICE A

LE PROTOCOLE DE L'ENTREVUE

Bonjour, je me nomme Véronique Ricard. Comme convenu je vous contacte pour une entrevue téléphonique concernant l'intégration sociale en classe ordinaire au primaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Avant de commencer je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à notre étude.

Cette entrevue sera enregistrée, l'enregistrement sera détruit une fois l'expérience terminée. Le contenu demeurera anonyme et son analyse ne servira qu'à des fins de recherche. Vous avez le droit d'interrompre, en tout temps, votre participation sans aucun préjudice.

L'objectif de cet entretien est de recueillir des informations concrètes sur les actions, posées par les enseignants de classe ordinaire.

Nous nous intéresserons d'abord à l'organisation d'interactions entre l'EPDI et ses pairs. Par la suite, nous examinerons la teneur émotive des interventions faites auprès de l'EPDI. Nous terminerons l'entretien par différentes questions sur le discours en faveur de l'intégration.

L'ORGANISATION D'INTERACTIONS ENTRE L'EPDI ET SES PAIRS

1. Encouragez-vous les élèves de la classe à interagir avec (nom de l'élève intégré)?
 - Pourriez-vous me donner des exemples de situations concrètes de cette forme d'incitation?
 - Faites-vous cela souvent?
2. Faites-vous des commentaires positifs aux élèves de la classe lorsqu'ils interagissent avec (nom de l'élève intégré) ,c'est-à-dire lorsqu'ils jouent, parlent ou aident cet élève?
 - Pourriez-vous me donner des exemples de ce que vous leur dites?
 - Faites-vous cela souvent ?
3. Réprimandez-vous les élèves de la classe lorsqu'ils ne se comportent pas convenablement envers (nom de l'élève intégré)?
 - De quelle manière procédez-vous?
 - Faites-vous cela souvent ?

LA TENEUR ÉMOTIVE DES INTERVENTIONS FAITES AUPRÈS DE L'EPDI

1. Encouragez-vous ou félicitez-vous (nom de l'élève intégré) lorsqu'il fait des bons coups, des bonnes choses en classe?
 - Que lui dites-vous exactement?
 - Faites-vous cela souvent?

- Le félicitez-vous publiquement de ses progrès ou réussites?
- 2. Faites-vous des commentaires positifs à (nom de l'élève intégré) lorsqu'il interagit avec les autres élèves de la classe, c'est-à-dire lorsqu'il joue parle ou travaille avec eux?
- Pourriez-vous me donner des exemples de situations concrètes ?
- Faites-vous cela souvent ?

DISCOURS EN FAVEUR DE L'INTÉGRATION

1. Avez-vous abordé avec les autres élèves de la classe la situation d'intégration de l'EPDI?

- Qu'avez-vous dit exactement lorsque vous en avez parlé aux autres élèves?

Auriez-vous d'autres éléments à ajouter ? Des points que vous aimeriez souligner? Des conseils ou autres?

Merci d'avoir participé à cette recherche.

APPENDICE B

LES RÉSUMÉS

1

L'enseignant favorise les interactions sociales entre l'élève présentant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère (EPDI) et ses compagnons de classe en organisant des travaux d'équipe à chaque semaine. L'organisation physique de la classe favorise aussi les contacts et les échanges puisque tous les élèves sont toujours en équipes de 2 ou 4. Les interactions s'organisent naturellement sans l'aide de l'enseignant. Les élèves tolèrent bien la présence de l'EPDI dans leur jeu. L'enseignant encourage l'EPDI au moins 2 fois par jour. En classe, cela se démontre par des renforcements positifs à voix haute, par des applaudissements des pairs et mentions auprès de l'école. Individuellement, l'enseignant remet à l'élève intégré des certificats et des diplômes. L'enseignant alloue des périodes de récupérations exclusivement à l'EPDI à c'est moment, elle travaille également sur les relations interpersonnelles. Jamais la situation d'intégration de l'EPDI n'a été expliqué aux autres élèves, et ce, à la demande des parents. Aucune discussion sur la déficience, les différences ou l'acceptation des autres n'a été faite durant l'année.

SCORE :

Légende :

- 0:** pour un enseignant qui ne pose pas du tout d'actions afin de promouvoir l'intégration sociale de l'élève qui présente une déficience
- 1:** pour un enseignant qui pose un peu d'actions afin de promouvoir l'intégration sociale de l'élève qui présente une déficience
- 2:** pour un enseignant qui pose beaucoup d'actions afin de promouvoir l'intégration sociale de l'élève qui présente une déficience
- 3:** pour un enseignant qui pose énormément d'actions afin de promouvoir l'intégration sociale de l'élève qui présente une déficience

2

Les interactions entre l'élève qui présente une déficience intellectuelle moyenne à sévère (EPDI) et ses compagnons de classe sont limitées en ce qui a trait aux activités de classe puisque l'EPDI travaille généralement seul. Les activités pédagogiques sont préparées par l'accompagnateur et ne sont pas en lien avec la matière vue par les pairs. L'organisation physique de la classe présente des pupitres placés en rangées, l'EPDI est placé à l'arrière à côté de son accompagnateur. L'enseignant sollicite les élèves à jouer avec l'EPDI en utilisant un système de rotation d'équipes pour les jeux extérieurs. L'enseignant intervient auprès de l'EPDI en le félicitant hebdomadairement au moins 1 fois par semaine, toujours publiquement. L'enseignant intervient également auprès de l'EPDI pour le réprimander publiquement, au moins 2 fois par semaine. La situation d'intégration de l'EPDI a été expliquée en début d'année. L'enseignant et l'accompagnateur reviennent quotidiennement sur la situation d'intégration et l'acceptation des autres et sur le constat que nous avons tous des différences.

SCORE :

3

Les interactions entre l'élève qui présente une déficience intellectuelle moyenne à sévère (EPDI) et ses compagnons de classe sont absentes puisque l'EPDI travaille toujours avec son accompagnateur parfois sur le bord de la porte. L'organisation physique de la classe présente des pupitres placés en équipe, toutefois l'EPDI ne fait pas partie d'une équipe. Il est placé à l'arrière. 1 activité coopérative a été organisée depuis le début de l'année. À la première étape, l'enseignant sollicitait fortement les élèves à jouer avec l'EPDI et y voyait des résultats. Cette méthode n'est plus utilisée, car l'enseignant croit que cela doit venir naturellement. L'enseignant intervient peu auprès de l'EPDI. Il intervient plus auprès de l'EPDI pour le réprimander que pour le féliciter. Il est réprimandé au moins une fois par jour publiquement. La situation d'intégration de l'EPDI n'a pas été expliquée en début d'année. Certains élèves ont posés des questions, qui ont été répondues individuellement par l'accompagnateur.

SCORE :

4

Les interactions entre l'élève qui présente une déficience intellectuelle (EPDI) et ses compagnons de classe sont limitées puisque l'EPDI travaille très rarement avec ses pairs, seulement pendant les périodes avec les spécialistes, comme en éducation physique et en anglais. En classe, les activités pédagogiques sont basées sur un programme spécial supervisé presque exclusivement par l'accompagnateur. Le pupitre de l'EPDI a été placé dans des équipes, mais cela n'ayant pas fonctionné il a été décidé de le placer seul, malgré son désir de faire partie d'un groupe. L'enseignant ne sollicite pas les élèves de la classe à jouer avec l'EPDI, elle n'a pas été tentée de le faire. L'EPDI tente d'aller vers les autres, mais est très souvent rejeté. L'enseignant intervient auprès de l'EPDI en le félicitant mensuellement individuellement, mais les interventions sont surtout faites par l'accompagnateur. L'enseignant doit très souvent réprimander l'EPDI et dans ce cas elle le fait publiquement. L'enseignant intervient publiquement auprès des autres élèves de la classe pour les réprimander, car ils se moquent de l'EPDI. La situation d'intégration a été abordée par l'accompagnateur en début d'année. Il en a été question qu'à ce moment.

SCORE :

5

L'enseignant favorise les interactions sociales entre l'élève qui présente une déficience moyenne à sévère (EPDI) en organisant des travaux d'équipe à chaque jour. L'organisation physique de la classe favorise aussi les contacts et les échanges puisque tous les élèves sont toujours placés en petits groupes. L'enseignant sollicite parfois les élèves à jouer avec l'EPDI., environ 1 fois par mois. Généralement les interactions s'organisent naturellement. Les élèves acceptent facilement d'intégrer l'EPDI dans leur jeu. L'enseignant intervient auprès de l'EPDI en l'encourageant et en le félicitant individuellement et publiquement quotidiennement. L'enseignant félicite plus l'EPDI que les autres élèves. Concrètement, il lui dit qu'il est bon, capable, fier de lui, etc. La situation d'intégration de l'EPDI a été expliquée en début d'année par l'accompagnateur et l'enseignant conjointement. Un programme de tutorat et d'aide par les pairs a été mis sur pied. Une petite boîte confidentielle a aussi été mise à la disposition des élèves pour répondre à toutes questions concernant l'intégration de l'EPDI.

SCORE :

6

L'enseignant favorise les interactions entre l'élève qui présente une déficience intellectuelle moyenne à sévère (EPDI) et ses compagnons de classe en organisant des travaux d'équipe à chaque semaine surtout en: arts plastiques. L'organisation physique de la classe favorise aussi les contacts et les échanges puisque tous les élèves sont placés en petits groupes. L'enseignant sollicite les élèves à jouer avec l'EPDI lors des récréations : chaque lundi 4 élèves sont nommés. L'enseignant intervient auprès de l'EPDI en le félicitant publiquement quotidiennement. Il est applaudit, on lui remet des certificats, etc. pour souligner ses efforts ou progrès. La situation d'intégration a été expliquée en début d'année par la psychologue de l'école. Une activité a alors été organisée, cette activité visait à faire prendre conscience aux élèves que tous ont des forces et des faiblesses et des différences qu'il faut respecter. On a aussi décider de nommer 3 élèves par étape qui devrait veiller au « bien-être » de l'EPDI (ex : tenter de regrouper des élèves à la récré. pour faire un jeu incluant l'EPDI).

SCORE :

7

L'enseignant favorise les interactions sociales entre l'élève qui présente une déficience intellectuelle moyenne à sévère (EPDI) et ses compagnons de classe en organisant des travaux d'équipe au moins 2 fois par jour. L'organisation physique de la classe favorise aussi les contacts et les échanges puisque tous les élèves sont placés en équipe de 4. Les activités pédagogiques de l'EPDI sont parfois adaptées, mais respectent les thèmes de classe. L'enseignant sollicite toujours les élèves à inclure l'EPDI dans toutes les activités. Ils n'ont droit à aucune discussion à ce sujet. À quelques reprises, certains se sont portés volontaires. L'enseignant intervient auprès de l'EPDI en le félicitant publiquement quotidiennement. L'enseignant incite les autres élèves à encourager l'EPDI. L'EPDI est rencontré individuellement, pour ses comportements à améliorer. La situation de l'intégration a été abordée par l'enseignant et l'accompagnateur en début d'année. L'accompagnateur a été présenté comme un aide à tous les élèves de la classe. L'accompagnateur fait donc partie intégrante du groupe.

SCORE :

8

Les interactions entre l'élève qui présente une déficience intellectuelle moyenne à sévère (EPDI) et ses compagnons de classe sont limitées puisqu'il ne participe pas aux mêmes activités que ses pairs. Son travail est adapté par l'accompagnateur et n'est pas en lien avec la matière vue en classe. Durant l'année, l'EPDI a participé à un projet: une pièce de théâtre, activité qui s'est très bien déroulée. Le pupitre de l'EPDI est toujours placé dans une rangée près de la porte à côté de son accompagnateur. Deux pupitres sont également placés à l'extérieur de la classe pour permettre à l'enseignant: « de prendre une pause ». L'enseignant intervient rarement auprès de l'EPDI, c'est surtout l'accompagnateur qui intervient individuellement auprès de l'EDPI. La situation d'intégration n'a jamais été abordée avec les autres élèves de la classe. L'enseignant n'en voit pas la nécessité puisque qu'étant en 6^e année, les autres élèves ne le reverront plus au secondaire.

SCORE :

L'enseignant favorise les interactions sociales entre l'élève qui présente une déficience moyenne à sévère (EPDI) et ses compagnons de classe en organisant environ 4 fois par semaine des travaux d'équipe. Le reste du temps l'EPDI fait un travail adapté par son accompagnateur, ce travail est parfois en lien avec la matière vue par les autres élèves et parfois complètement différent. L'organisation physique de la classe varie beaucoup, groupes ou rangées. La position du pupitre de l'EPDI est la même que les autres élèves de la classe. L'enseignant ne sollicite pas les pairs à jouer avec l'EPDI. Les élèves l'intègrent parfois à leurs jeux sinon l'EPDI joue avec des élèves plus jeunes. L'enseignant intervient à chaque semaine (environ 3 fois) auprès de l'EPDI pour l'encourager et le féliciter, surtout individuellement. Environ 1 fois par étape l'EPDI est félicité publiquement. L'enseignant sollicite beaucoup l'EPDI à aller vers les autres. La situation d'intégration a été abordée rapidement en début d'année lors de la première journée de la classe. En fait, l'EPDI ainsi que son accompagnateur ont été présentés.

SCORE :

10

L'enseignant favorise les interactions sociales entre l'élève qui présente une déficience moyenne sévère (EPDI) et ses compagnons de classe en organisant 3 à 5 fois par semaine des travaux d'équipe. Lors de ces travaux, il fait une tâche qui est adaptée à ses capacités, mais utile et en lien avec l'activité du groupe. L'EPDI travaille aussi avec son accompagnateur au pupitre de celui-ci. L'organisation physique de la classe favorise les contacts et les échanges puisque les pupitres de tous les élèves sont placés en groupes. Plusieurs activités coopératives ont été organisées. L'enseignant a sollicité à quelques reprises les autres à jouer avec l'EPDI, mais généralement elles s'organisent naturellement, souvent avec les mêmes élèves. L'accompagnateur intervient auprès de l'EPDI en l'encourageant publiquement à tous les jours, l'enseignant le fait individuellement environ 1 à 2 fois par mois. L'enseignant intervient publiquement auprès de l'EPDI pour discuter de ce qu'il doit améliorer. La situation d'intégration a été expliquée brièvement par l'accompagnateur en début d'année. Il a été question d'un programme de tutorat par les pairs et d'élèves volontaires qui fait partie de la routine.

SCORE :

11

L'enseignant favorise les interactions sociales entre l'élève qui présente une déficience intellectuelle (EPDI) et ses compagnons de classe en lui permettant de travailler en équipe lorsque les autres élèves travaillent en équipe. Le pupitre de l'EPDI est presque toujours dans la même position que ses pairs, dans 75% des cas. L'enseignant sollicite beaucoup les élèves de la classe à inclure l'EPDI dans leurs jeux, elle doit même parfois les obliger (environ 2 à 3 fois par mois). Les interactions se font rarement naturellement, l'enseignant doit presque toujours intervenir, dans 80% des cas. Environ 5 activités coopératives ont été organisées. L'enseignant intervient auprès de l'EPDI en soulignant ses progrès, ses efforts et ses améliorations publiquement. Un conseil de coopération est implanté dans la classe, ce système permet aux autres élèves de la classe de féliciter, mais aussi de critiquer l'EPDI. La situation d'intégration n'a pas été expliquée au cours de l'année. L'enseignant parle souvent des différences dans les exigences et du travail à faire.

SCORE :

12

L'enseignant favorise les interactions sociales entre l'élève qui présente une déficience intellectuelle (EPDI) et ses compagnons de classe en organisant des travaux d'équipe à tous les mois, comme par exemple des tournois d'échecs(activité aimée par l'EPDI) et du tutorat par les pairs 1 fois par semaine. L'organisation physique de la classe présente des pupitres placés en rangées. Le pupitre de l'accompagnateur est toujours placé à côté de celui de l'EPDI. Lorsque les élèves travaillent en équipe, l'EPDI choisit lui-même son équipe et généralement les élèves acceptent, parfois l'enseignant doit pousser. Il donne des récompenses à ces équipes. L'enseignant intervient auprès de l'EPDI en l'encourageant en le félicitant publiquement environ 4 à 5 fois par semaine. Cela se démontre par des commentaires positifs, des collants et des certificats. La situation d'intégration de l'EPDI n'a jamais été abordé en classe, quelques élèves ont été rencontrés puisqu'ils avaient des comportements problématiques : moqueries, rejet et incompréhension.

SCORE :

APPENDICE C

LA FICHE DESCRIPTIVE

DOCUMENT DESCRIPTIF

Commission scolaire

Nom: _____

Taille (1)1

Moins de 5 000: 1

Entre 5 000 et 10 000: 2

Entre 10 000 et 15 000: 3

Entre 15 000 et 20 000: 4

Plus de 20 000: 5

École

Nom: _____

Type d'école (2)2

Traditionnelle: 1

Alternative: 2

Environnement social (3)3

Rural: 1

Banlieue: 2

Urbain: 3

Nombre de classes (4)4

Moins de 5: 1

Entre 5 et 10: 2

Entre 10 et 15: 3

Entre 15 et 20: 4

Plus de vingt: 5

Niveaux enseignés dans l'école (5)5

Maternelle : 1

Primaire: premier cycle: 2 deuxième cycle: 3 troisième cycle : 4

Maternelle et primaire premier cycle: 5

Maternelle, primaire premier et deuxième cycle: 6

Premier cycle, deuxième cycle et troisième cycle: 7

Primaire et secondaire premier cycle: 8

Classe

Degré (6)6 1^{ère} année : 12^e année : 23^e année : 34^e année : 45^e année : 56^e année : 6* Si vous enseignez dans une classe multiniveaux, inscrivez deux chiffres dans le carré. Par exemple, 1-2 pour 1^{ère} - 2^e année.

56

Nombre d'élèves (7)

7

Nombre d'élèves intégrés dans votre classe (8)

8

Type d'élèves intégrés (9)

9.1

Si un 2^e élève est intégré dans la classe

9.2

Si un 3^e élève est intégré dans la classe

9.3

Élève présentant une déficience intellectuelle légère: **1**
Élève présentant une déficience intellectuelle moyenne : **2**
Élève présentant une déficience intellectuelle profonde : **3**
Élève présentant des troubles du comportement : **4**
Élève ayant des difficultés légères d'apprentissage : **5**
Élève ayant des difficultés graves d'apprentissage : **6**
Élève présentant un handicap physique : **7**
Élève présentant un handicap auditif : **8**
Élève présentant un handicap visuel : **9**
Élève présentant une déficience motrice : **10**

Enseignant

Sexe (10)

10

Masculin: **1** Féminin: **2**

Âge (11)

11

Entre 20 et 30 ans: **1**

Entre 30 et 40 ans: **2**

Entre 40 et 50 ans: **3**

Plus de 50 ans: **4**

Expérience dans l'enseignement

Au régulier (12)

12

Moins de 3 ans: **1**

Entre 3 et 5 ans: **2**

Entre 5 et 10 ans: **3**

Entre 10 et 15 ans: **4**

Entre 15 et 20 ans: **5**

Entre 20 et 30 ans: **6**

Plus de 30 ans: **7**

57

En adaptation scolaire (13)

13

Moins de 3 ans: **1**

Entre 5 et 10 ans: **3**

Entre 15 et 20 ans: **5**

Entre 3 et 5 ans: **2**

Entre 10 et 15 ans: **4**

Plus de 20 ans: **6**

Au total dans l'enseignement (14)

14

Expérience dans l'intégration (15)

15

Première année: **1**

Entre 3 et 5 ans: **3**

Entre 5 et 10 ans: **4**

Plus de 10 ans: **5**

Entre 1 an et 3 ans: **2**

Type d'élèves intégrés dans les expériences antérieures (16)

16.1

16.2

Élève présentant une déficience intellectuelle légère: **1**

Élève présentant une déficience intellectuelle moyenne : **2**

Élève présentant une déficience intellectuelle profonde : **3**

Élève présentant des troubles de comportement : **4**

Élève ayant des difficultés légères d'apprentissage : **5**

Élève ayant des difficultés graves d'apprentissage : **6**

Élève présentant un handicap physique : **7**

Élève présentant un handicap auditif : **8**

Élève présentant un handicap visuel : **9**

Élève présentant une déficience motrice : **10**

Élève intégré

Âge (17)

17

Sexe (18)

Masculin: **1** Féminin: **2**

18

Degré de déficience (19)

Déficience légère : **1**

Déficience profonde : **3**

Déficience moyenne: **2**

19

58

Fréquentation scolaire depuis le début de l'année (20)

20

Excellente (moins de 5 jours d'absence): 1

Très bonne (entre 6 et 10 jours): 2

Passable (entre 11 et 15 jours): 3

Très faible (plus de 15 jours): 4

Niveaux d'acquisition

21

Français (21)

Aucun retard: 1

Moins d'une année de retard: 2

Entre 1 et 2 années de retard: 3

Entre 2 et 3 années de retard: 4

Plus de 3 années de retard: 5

Mathématiques (22)

22

Aucun retard: 1

Moins d'une année de retard: 2

Entre 1 et 2 années de retard: 3

Entre 2 et 3 années de retard: 4

Plus de 3 années de retard: 5

Autonomie (23)

23

Plus autonome que ses pairs: 1

Aussi autonome que ses pairs: 2

Moins autonome que ses pairs: 3

Beaucoup moins autonome que ses pairs: 4

Écart d'âge chronologique de l'élève intégré par rapport aux élèves ordinaires (24)

Aucun écart: 1

1 année: 2

24

Entre 1 et 2 années: 3

Entre 2 et 3 années: 4

Plus de 3 années: 5

Nombre d'année d'intégration antérieure de l'élève intégré(25)

25

Contexte de l'intégration

Consultation de l'enseignant dans la décision d'intégrer l'élève (26) 26

Oui: **1**
Non: **2**

Préparation de l'enseignant à l'intégration (27) 27

Excellente: **1**
Très bonne: **2**
Bonne: **3**
Faible: **4**
Inexistante: **5**

Collaboration des parents (28) 28

Excellente: **1**
Très bonne: **2**
Bonne: **3**
Faible: **4**
Inexistante: **5**

Ressources additionnelles (29) 29.1

Orthopédagogue : **1**
Enseignant ressource : **2**
Technicien : **3**
Accompagnateur : **4**
Parent bénévole : **5**

29.2

Fréquence de la (des) ressource(s) additionnelle(s) (30) 30.1

Entre 1 heure et 5 heures par semaine : **1**
Entre 6 heures et 10 heures par semaine : **2**
Entre 11 heures et 15 heures par semaine : **3**
Plus de 16 heures par semaine : **4**

30.2

APPENDICE D

LE QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES

Consigne : Pour toutes les questions, tu dois faire un X dans la case qui se rapproche le plus de ce qui se passe dans ta classe.

1. Est-ce que ton professeur félicite (nom de l'élève intégré) lorsqu'il fait des «bons coups», des «bonnes choses» en classe?

Souvent quelque fois rarement jamais

2. Est-ce que ton professeur félicite (nom de l'élève intégré) lorsqu'il joue, parle ou travaille avec les autres élèves de la classe?

Souvent quelque fois rarement jamais

3. Est-ce que ton professeur te félicite lorsque tu es en compagnie de (nom de l'élève intégré), c'est-à-dire lorsque tu parles, que tu joues ou que tu aides cet élève?

Souvent quelque fois rarement jamais

4. Est-ce que ton professeur t'encourage ou t'incite à jouer ou à aider (nom de l'élève intégré)?

Souvent quelque fois rarement jamais

5. Est-ce que des élèves de la classe se sont déjà faits disputer parce qu'ils s'étaient mal comportés envers (nom de l'élève intégré)?

Souvent quelque fois rarement jamais

6. Est-ce que ton professeur t'a expliqué pourquoi (nom de l'élève intégré) est dans ta classe?

Souvent quelque fois rarement jamais

APPENDICE E

LE TEST SOCIOMÉTRIQUE

Es-tu un garçon une fille

Jusqu'à quel point aimes-tu jouer avec...

	pas du tout	pas vraiment	ça m'est égal	un peu	beaucoup	énormément
Francis	0	1	2	3	4	5
Marie	0	1	2	3	4	5
Maxime	0	1	2	3	4	5
Julien	0	1	2	3	4	5
Léanne	0	1	2	3	4	5
Mathieu	0	1	2	3	4	5
Gabrielle	0	1	2	3	4	5
Louis	0	1	2	3	4	5
Jérôme	0	1	2	3	4	5

APPENDICE F

LETTRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉES AUX PARENTS

(VERSION PARENTS DE L'EPDI)

Montréal, le 14 novembre 2003

Madame, Monsieur,

Je me présente, mon nom est Véronique Ricard. Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre de mes études de deuxième cycle, je travaille sur un projet de recherche sur l'intégration sociale des élèves qui présentent une déficience intellectuelle.

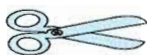
Concrètement, je cherche à savoir quels facteurs influencent la réussite de l'intégration sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle. Je m'intéresse, entre autre, aux actions posées par les enseignants qui intègrent ce type d'élèves.

Afin de réaliser cette étude, je dois me présenter dans des classes de primaire qui intègrent des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. La présente à pour objectif de demander votre accord afin que votre enfant participe à cette étude.

Je tiens à vous préciser que votre enfant ne subira aucun préjudice en participant à cette étude. Toutes les informations recueillies demeureront anonymes et leur analyse ne servira qu'à des fins de recherche.

Merci de votre collaboration

Véronique Ricard



COUPON-RÉPONSE

J'accepte que mon enfant participe à cette étude.

Je refuse que mon enfant participe à cette étude.

Nom de l'enfant : _____

Signature du parent ou du tuteur : _____

(VERSION PARENTS DES ÉLÈVES ORDINAIRES)

Montréal, le 14 novembre 2003

Madame, Monsieur,

Je me présente, mon nom est Véronique Ricard. Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre de mes études de deuxième cycle, je travaille sur un projet de recherche sur l'intégration sociale des élèves qui présentent une déficience intellectuelle.

Concrètement, je cherche à savoir quels facteurs influencent la réussite de l'intégration sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle. Je m'intéresse, entre autre, aux actions posées par les enseignants qui intègrent ce type d'élèves.

Afin de réaliser cette étude, je dois me présenter dans des classes de primaire qui intègrent des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. La présente a pour objectif de demander votre accord afin que votre enfant participe à cette étude. Si vous acceptez votre enfant, devra remplir un questionnaire à choix multiples d'une durée maximale de 20 minutes

Je tiens à vous préciser que votre enfant ne subira aucun préjudice en participant à cette étude. Toutes les informations recueillies demeureront anonymes et leur analyse ne servira qu'à des fins de recherche.

Merci de votre collaboration

Véronique Ricard



COUPON-RÉPONSE

J'accepte que mon enfant participe à cette étude.

Je refuse que mon enfant participe à cette étude.

Nom de l'enfant : _____

Signature du parent ou du tuteur : _____

RÉFÉRENCES

- Ballard, M., L. Corman, J. Gottlieb et M. Kaufman. 1997. «Improving the Social Status of Mainstreaming Retarded Children». *Journal of Educational Psychology*, vol. 69, p. 541-542.
- Dodge, Pettit, McClaskey et Brown. 1986. «Social competence in children. Monographie of the society for research». *Child Development*, vol. 213. Chicago. University of Chicago Press.
- Doré, R., S. Wagner et J.-P. Brunet. 1996. *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Logiques.
- Farmer TW, Pearl R, Van Acker R. 1996. «Heterogeneity of popular boys». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 11, no 3. p. 333-350.
- Fishbein, M., et I. Ajzen. 1974. «Attitudes toward Objects as Predictors of Single and Multiple Criteria». *Psychological Review*, vol. 81, p. 59-74.
- Freeman, F. N., C. Stephanny., Alkin, et Marvin 2000. «Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings». *Remedial and Special Education*, vol. 21, p. 3-18.
- Guralnick, M.J. et E. Weinhouse. 1984. «Peer-Related Social Interactions of Developmentally Delayed Young Children: Development and Characteristics». *Developmental Psychology*, vol. 20, p. 815-827.
- Guralnick, M. J. et J. M. Groom. 1987. «Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped pre-school children.» *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 92, p. 178-193.
- Guralnick, M. J. et B. Neville. 1997. «Designing Early Intervention Programs to Promote Children's Social Competence». In M. J. Guralnick (Ed.), *The Effectiveness of Early Intervention*, p. 579-610. Baltimore, MD: Brookes.
- Gresham, F. M. 1981. «Social Skills Training with Handicapped Children». A Review. *Review of Educational Research*, vol. 51, p. 139-176.
- Greshan, F.M. 1998. «Social skill training: Should we Raze , Remodel, or Rebuild?». *Behavioural Disorders*, vol. 24, p. 19-25
- Hemphill, L., et G. N. Siperstein. 1990. «Conversational Competence and Peer Response to Mildly Retarded Children». *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, p. 128-134.
- Hopmeyer, A. et S. R. Asher. 1997. «Children's Responses to Peer Conflicts Involving a Rights Infraction». *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 43, p. 235-254.

- Hughes, C., D. J Killian, et G. M Fischer. 1996. «Validation and Assessment of a Conversational Interaction Intervention». *American Journal on Mental Retardation*, vol. 100, p.493-509.
- Kavale, K. A., S. R. Mathur, S. R., Forness, R. B. Jr. Rutherford et M. M. Quinn. 1997. «Effectiveness of Social Skills Training for Students with Behavior Disorders: A Meta-Analysis». *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, vol. 11, p. 1-26.
- Lamarche, P. J. 1979. La relation entre le degré d'estime de soi et la facilité à entrer en contact avec une nouvelle personne. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal, département de psychologie.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Boucherville, QC : Les Éditions françaises inc.
- Lewis, A., S. M. Wilson et T. F. McLaughlin. 1992. «Resource Room and the Consulting Model for Servicing Low Achieving Students: A Review and Analysis». *Journal of Special Education*, vol. 16, no 3, p. 259-281.
- Maag, J. W. 2005. «Social Skills Training for Youth with Emotional and Behavioural Disorders and Learning Disabilities: Problems, Conclusions and Suggestions». *Exceptionality*, vol. 13, p. 155-172.
- Marwell, B. E. 1990. Integration of Students with Mental Retardation: Summary Evaluation Report. Report issued by the Madison, Wisconsin Metropolitan School District (ERIC Document Reproduction service No. ED 355 727).
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès*. Politique de l'adaptation scolaire. Québec.
- Office des personnes Handicapées du Québec (O.P.H.Q.). 1984. *À part...égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*. Montréal, QC : Les publications du Québec.
- Patterson, G. R. 1986. «Performance Models for Antisocial Boys». *American Psychologist*, vol. 41, p. 432-444.
- Price, J. M., et K. A. Dodge. 1989. «Peer's Contributions to Children's Social Maladjustment». In T. J. Berndt et G. W. Ladd (Eds.), *Peer Relationships in Child Development*, p. 341-370. New York: Wiley.
- Rosenberg, R. L. 1980. «A Multidimensional Case Study Exploring the Dynamics of the Integration of Mildly Handicapped Students». Thèse non publiée, University of Wisconsin-Madison.
- Sale, P., et D.M. Carey. 1995. «The Sociometric Status of Students with Disabilities in a Full-Inclusion School». *Exceptional Children*, vol. 62, p. 6-19.
- Shrout, P. E., et J. L. Fleiss. 1979. «Intraclass Correlations: Uses in Assessing Rater Reliability». *Psychological Bulletin*, vol. 2, p. 420-428.

- Siperstein, G. N., et M. J. Goding. 1983. « Social Integration of Learning Disabled Children in Regular Classrooms». *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, vol. 2, p. 227-263.
- Siperstein, G. N., et J. J. Back. 1985. «Effects of Social Behaviour on Children's Attitudes toward their mildly and Moderately Retarded Peers». *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 90, p. 319-327.
- Siperstein, G. N., et J. S. Leffert. 1997. «Comparaiso T. Bovey et P. Strain. 2007. Using Environnemental Strategies to Promote Positive Social Interactions. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. What works briefs no 6.
- n of Socially Accepted and Rejected Children with Mental Retardation». *American Journal on Mental Retardation*, vol. 101, p. 339-351.
- Stainback, S. et W. Stainback. 1992. «*Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for all Students*». Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Taylor, A. R., S. R. Asher et G. A. Williams. 1987. «*The Social Adaptation of Mainstreaming Mildly Retarded Children*». *Child Development*, vol. 58, p. 1321-1334.
- Taylor, A. R., et S. R. Asher. 1981. «*Social Outcomes of Mainstreaming: Sociometric Assessment Beyond*». *Exceptional Education*, vol. 1, p. 13-30.
- Thompson, R. H., K. R. White et D. P. Morgan. 1982. «*Teacher-Student Interaction Patterns in Classrooms with Mainstreaming Mildly Handicapped Studenst*». *American Educational Research Journal*, vol. 19, no 2, p. 220-236
- Tyne, T. F., et J. T. Flynn. 1979. «*The Remediation of Elementary Student Low Social Status through a Researcher-Centered Consultation Program*». *Journal of School Psychology*, vol. 17, p. 244-254.
- Winer, M. 1985. «*Teacher Attitudes toward Mainstreaming: An Appraisal of the Research*». *British Colombia Journal of Special Education*, vol. 9, no 2, p. 150-161.
- Wolfensberger, W. 1972. Normalization. *The Principe of Normalization in Human Services*. Toronto, ON: National Institue on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. et S. Thomas. 1988. *Passing: programme d'analyse des systèmes de services. Application des buts de la valorisation des rôles sociaux* (2^e éd., M. Roberge, trad.). Downsview, ON : Institut Roeher. (Version originale publiée en 1983)